
**SALA DE AULA PÓS-MÉTODO: A APLICABILIDADE DO DESIGN THINKING
COMO PRÁTICA AUXILIAR NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS POR MEIO DA INTERNET**

Erica de Cassia Modesto Coutrim

Universidade de São Paulo

Resumo: Para que consideremos a viabilidade da aplicação do conceito de *Design Thinking* no processo de aquisição de línguas estrangeiras no ambiente virtual, é necessário que, antes de mais nada, deixemos de condenar o método ou a abordagem X pelos insucessos ou elogiar o método ou a abordagem Y pelo sucesso do aluno. Tampouco devemos colocar sobre a Internet a responsabilidade de solucionar todos os problemas relacionados ao processo – ela, na verdade, tem como papel essencial possibilitar a expansão do papel do professor e diminuir as barreiras que separam professor, aluno, língua, métodos e meios. Mas de que forma? O *Design Thinking* aplicado à educação surge como um método de fomento à colaboração, à inovação e à autonomia no processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Design Thinking; Internet; Línguas estrangeiras.

Abstract: So we can consider the feasibility of applying the concept of Design Thinking in the foreign language acquisition process on the Web, it is necessary that, first of all, we stop believing in the ineffectiveness of one or another methodology or approach for student success. Nor should we put on the Internet the responsibility for solving all the problems related to the process. Actually the Internet has the essential role to enable the expansion of the teacher's role and to break down the barriers that separate teacher, student, language, methods and environments. But how? The Design Thinking applied to education emerges as a development method for collaboration, innovation and autonomy in the foreign language acquisition process.

Keywords: Design Thinking; Internet; Foreign languages.

Introdução

Desde Comenius, com sua Didática Magna (século XVII), as discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (ou, como trataremos aqui, da aquisição de línguas estrangeiras, de acordo com Krashen (1982)), em termos científicos evoluíram muito. No entanto, muito pouco dessas discussões chegaram à sala de aula.

O professor, na verdade, continua a reproduzir métodos (geralmente impostos por editoras) e o aluno, por sua vez, continua a desempenhar uma função de depósito de informações, mesmo quando da utilização de métodos voltados para a realização de atividades que requerem o uso da língua-alvo, para alcançar um objetivo determinado, simulando assim uma espécie de “pseudoautonomia”.

Mesmo diante da inserção de tecnologias comunicacionais na escola, a relação entre professor, aluno e língua continua a ser hierarquizada, e o processo de aquisição continua a ser feito de modo a ignorar as características dos sujeitos envolvidos.

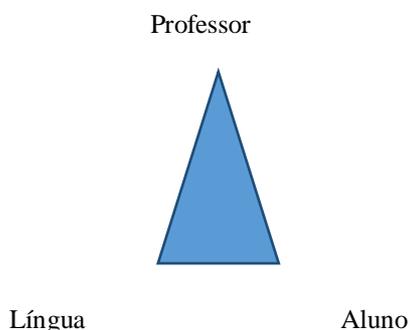


Figura 1 - Relações escolares para ensino do Maat e do grego clássico na Grécia

Fonte: elaborado pela autora

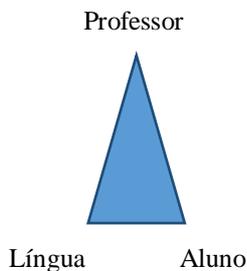


Figura 2 - Relação professor-aluno-objeto de ensino ambiente Web nos dias atuais

Fonte: elaborado pela autora

A Internet surge, nesse contexto, como uma possibilidade para que se fomente a autonomia entre os alunos, para que haja maior interação social, acesso a multiplicidade de fontes de informações, diversidade cultural e diversidade linguística no processo de aquisição de línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio. Às ferramentas da Internet é atribuída, portanto, uma função “messiânica”. Como resultado desta crença, vemos o uso de tecnologia tornar-se rapidamente o objetivo, e não um meio.

Não temos aqui a intenção de “demonizar” a tecnologia comunicacional para fins educacionais, de afirmar que haja somente aspectos negativos em seu advento. Pelo contrário. Sabemos que se trata de um caminho sem volta – a tecnologia vem sendo inserida massivamente em atividades educacionais (falamos aqui de indivíduos pertencentes a grupos sociais quem têm acesso a computadores e à Internet de alta velocidade). Acreditamos que as ferramentas da Internet podem contribuir para a construção de um processo de aquisição de línguas estrangeiras efetivo, em que professor e aluno, dotados da autonomia, segundo Paulo Freire (1996) trabalhem cooperativamente para a construção, produção e compartilhamento de conhecimento.

O que preocupa, no entanto, é a forma desordenada como a inserção de ferramentas da Internet tem sido feita em sala de aula. Computadores e *tablets* são comprados pela iniciativa pública e privada, mas ignora-se o fato de que alunos e professores precisam ser orientados sobre a forma como podem trabalhar com essas novas ferramentas. Obviamente não falamos aqui de orientação em termos técnicos, mas sim da necessidade de reconfiguração da relação dialética no processo de aquisição de línguas estrangeiras, assim como da transição gradativa da organização linear para uma organização hipertextual de pensamento.

Como resultado da “introdução tecnológica desordenada”, observamos, no ensino de línguas estrangeiras, a ocorrência de uma mistura de métodos e abordagens, pouca interação, pouco acesso a materiais culturalmente e linguisticamente variados e, finalmente, pouca ou

nenhuma autonomia, seja de professores ou alunos – o que faz com que o uso da Internet e outras ferramentas tecnológicas tornem-se o objetivo principal na sala de aula.

Como procuraremos mostrar a seguir, o *Design Thinking* surge como uma proposta metodológica que pode contribuir para que a inserção de ferramentas da Internet seja feita de modo coerente, autônomo, colaborativo e criativo, expandindo as funções do professor e do aluno e, conseqüentemente, fazendo com que o foco do processo de aquisição não se limite à dialética sujeito ou objeto, mas na relação recíproca e constante entre eles.

***Design Thinking* e a Educação**

A origem do conceito de *Design Thinking* é controversa. Há quem afirme que ele tenha sido criado por Herbert Simon e divulgado em seu livro “*The Science of the Artificial*” no ano de 1969. Outros afirmam que o conceito só surge efetivamente anos mais tarde (CAVALCANTI, 2015, p.68).

Entre os anos de 1980 e 1990, Rolf A. Faste, então professor de engenharia mecânica da Universidade de Stanford (hoje o maior centro de pesquisa e treinamento em *Design Thinking*), desenvolve pesquisas e implementa disciplinas sobre DCH (Design Centrado no Humano), ou seja, sobre a forma como a ação e o pensamento humano, assim como suas necessidades e seu contexto sociocultural podem influenciar produtos.

Em 1991, David Kelley, professor de engenharia mecânica também da Universidade de Stanford, funda a IDEO, empresa pioneira na aplicação de *Design Thinking* para o desenvolvimento de soluções para produtos e serviços (incluindo posteriormente a educação).

Design Thinking consiste basicamente na aplicação de um método formal para a solução de problemas. Em outras palavras, consiste na criação de soluções por meio do trabalho colaborativo e de um processo definido. De acordo com Tim Brown, CEO da IDEO, *Design Thinking* é:

[...]um processo profundamente humano que explora habilidades que todos nós temos, mas que são ignoradas pelas práticas de resolução de problemas mais

convencionais. Baseia-se em nossa capacidade de ser intuitivo, para reconhecer padrões, para a construção de ideias que são emocionalmente significativas, bem como funcionais, e de expressar-nos através de recursos, que vão além das palavras ou símbolos.¹ (Disponível em <https://www.ideo.com/about/#pdgHuxjXWc04c4su.99>. Acesso em 20/03/2015, tradução nossa)

A Universidade de Stanford e o Hasso Plattner Institut na Alemanha criaram laboratórios e vêm desenvolvendo pesquisas a respeito da aplicação e da efetividade do método no ensino regular. Empresas como a IDEO já vêm implantando o método em instituições de ensino de diversas partes do mundo, justificando seu uso pela necessidade da criação de um ambiente de ensino mais criativo e tecnológico, que envolva a participação dos alunos na solução de problemas relacionados à aprendizagem, assim como na colaboração entre professores e entre gestores de modo a procurar novas perspectivas e aplicar novas soluções ligadas à tecnologia para fins educacionais.

De acordo com a dschool (laboratório de *Design Thinking* da Universidade de Stanford), o *Design Thinking* deve ocorrer em cinco fases: criar empatia (estudar o problema, e observar pessoas, objetos e espaços), definir (análise do problema de acordo com os resultados obtidos por meio de discussões, entrevistas e observações), idealizar (reunir o máximo de ideias de possíveis soluções), prototipar (criação de modelo de solução) e testar (aplicar e modificar protótipo após análise).

¹ Design thinking is a deeply human process that taps into abilities we all have but get overlooked by more conventional problem-solving practices. It relies on our ability to be intuitive, to recognize patterns, to construct ideas that are emotionally meaningful as well as functional, and to express ourselves through means beyond words or symbols.

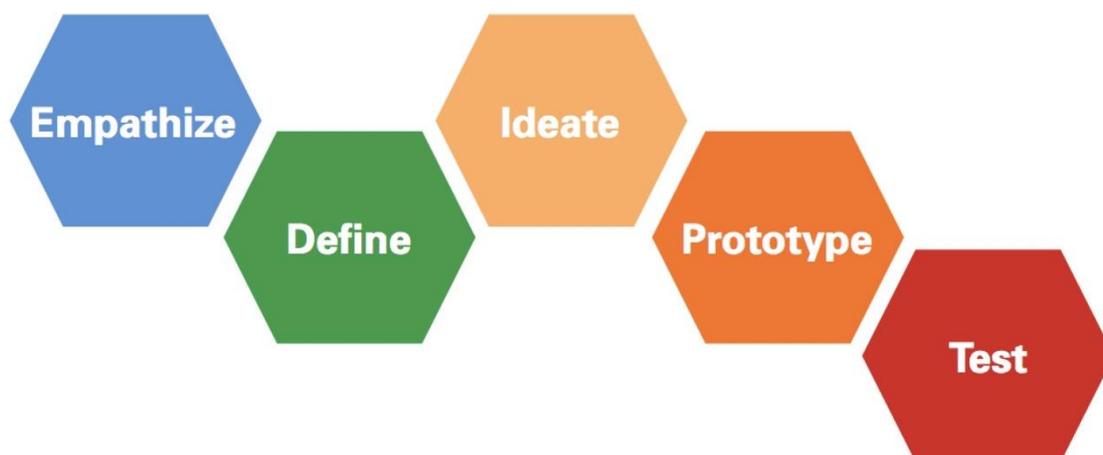


Figura 3 – Esquema de *Design Thinking*

Fonte: <http://longevity3.stanford.edu/designchallenge2015-16/>

Expectativas e problemas do uso de ferramentas da Internet em aulas de línguas estrangeiras

Dentre os problemas mais comuns no processo de aquisição de línguas estrangeiras, podemos citar a falta de motivação, insumo insuficiente, falta de autonomia de professores e alunos, além de desconsideração do contexto social e das características dos aprendizes.

A Internet vem sendo inserida nas aulas de línguas estrangeiras de escolas regulares com a expectativa de que tais problemas sejam solucionados por meio da mudança do meio físico pelo meio virtual, visto o fascínio que a tecnologia provoca em crianças e adolescentes, classificados de forma simplória como nativos virtuais, enquanto professores são rotulados como imigrantes virtuais. Obviamente a diferença da relação com a tecnologia entre as diferentes gerações existe. No entanto, tais termos têm sido utilizados de forma negativa, criando uma divisão retrógrada entre professores e alunos.

Podemos notar que tais classificações, a pressão pela inserção da Internet no ambiente educacional e a falta de discussão e preparo adequado para que professores se tornem aptos a lidar com as mudanças provocadas pela tecnologia têm feito com que os profissionais se sintam inseguros em relação à sua capacidade em lidar com tais mudanças e com alunos que

supostamente estão mais habituados à tecnologia. O professor, que há mais de cinco mil anos ocupa uma posição superiormente hierárquica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, vê seu lugar agora ameaçado, pois sente-se incapaz de acompanhar todas as novidades tecnológicas que são diariamente criadas. Boa parte dos professores, das instituições de ensino e dos alunos ainda acreditam que o bom professor é aquele que sabe tudo, o que contraria profundamente o conceito de autonomia no processo de aprendizagem.

A insegurança e a pressão diante do novo cenário, fazem que seja criada uma confusão metodológica no ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez o uso da tecnologia se torna mais importante que o próprio processo, ou seja, primeiro adquire-se determinada ferramenta, por seu caráter (talvez) inovador, depois questiona-se qual a real utilidade que ela pode ter.

Não queremos dizer aqui que as escolas e os governos não devem investir em tecnologias para a sala de aula, mas sim que tal investimento deve ser precedido de uma profunda discussão e posterior preparação a respeito das modificações envolvidas no processo de virtualização do ensino, pois os professores, que são pressionados a usar os aparatos tecnológicos de que dispõem acabam aplicando métodos ou abordagens de forma desordenada para atender às necessidades das ferramentas, antes das necessidades dos alunos.

Podemos comprovar o fenômeno acima ao observarmos que, em diversas regiões do país, computadores são subutilizados (e às vezes desperdiçados), pois muitos professores não sabem ao certo como trabalhar com as novas ferramentas ou, ainda, pela falta de Internet de alta velocidade em muitas localidades do país. Notamos também a transferência de exercícios do ambiente físico para o ambiente virtual, pelo simples uso da tecnologia. Além disso, comumente podemos encontrar, em uma mesma página de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, a mistura de métodos behavioristas, comunicativos ou *task-based* sem nenhuma coerência metodológica.

Portanto, a capacitação tecnológica do professor de línguas estrangeiras (em termos técnicos) é insuficiente para solucionar os problemas relacionados à introdução da tecnologia em atividades educacionais. Na verdade, faz-se necessário que o papel do professor também

seja modificado e expandido, de acordo com uma nova pedagogia do processo de aquisição de idiomas estrangeiros.

Tenho sugerido que uma forma de definir a pedagogia pós-método é considerá-la sob três dimensões: pedagogia da particularidade, pedagogia prática e pedagogia da possibilidade. Como pedagogia da particularidade, a pedagogia pós-método rejeita conjuntos de princípios e procedimentos genéricos voltados para objetivos genéricos. Pelo contrário, procura fomentar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto em que está inserida e que se baseia na compreensão de particularidades linguísticas, socioculturais e políticas. Já como pedagogia prática, a pedagogia pós-método rejeita a dicotomia artificial entre teóricos, que assumiram o papel de produtores de conhecimento, e professores, que assumiram o papel de consumidores de tais conhecimentos. Pelo contrário, a pedagogia prática procura romper com tal classificação, habilitando e encorajando professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que foi teorizado por eles. E, por último, como pedagogia da possibilidade, a pedagogia pós-método rejeita a visão limitada que se tem sobre o ensino de idiomas que se limita aos elementos linguísticos obtidos em sala de aula. Mais uma vez, ao contrário, a pedagogia da possibilidade procura se expandir para entrar em contato com a consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo para a sala de aula, de modo a atuar como catalizadora para uma busca contínua para formação de identidade e transformação social.² (KUMARAVADIVELU, 2001, p.544-545, tradução nossa)

Tal mudança conferiria confiança, e conseqüentemente autonomia ao professor, que não têm sua importância e sua capacidade diminuídas por meio da diferença de familiaridade com a tecnologia: grande fator de desmotivação. O professor assumiria sua função de conhecedor e de parceiro de seu grupo de modo a encontrar, por meio da observação, da

² In this section, I have suggested that one way of conceptualizing a postmethod pedagogy is to look at it three-dimensionally as a pedagogy of particularity, practicality, and possibility. As a pedagogy of particularity, postmethod pedagogy rejects the advocacy of a predetermined set of generic principles and procedures aimed at realizing a predetermined set of generic aims and objectives. Instead, it seeks to facilitate the advancement of a context-sensitive, location-specific pedagogy that is based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities. As a pedagogy of practicality, postmethod pedagogy rejects the artificial dichotomy between theorists who have been assigned the role of producers of knowledge and teachers who have been assigned the role of consumers of knowledge. Instead, it seeks to rupture such a reified role relationship by enabling and encouraging teachers to theorize from their practice and practice what they theorize. As a pedagogy of possibility, postmethod pedagogy rejects the narrow view of language education that confines itself to the linguistic functional elements that obtain inside the classroom. Instead, it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.

cooperação e da teorização, as ferramentas tecnológicas e os métodos mais adequados às necessidades de seus alunos.

Obviamente é necessário que o professor assuma essa nova posição. Para tanto, faz-se necessária a inserção de disciplinas nas universidades, em que se discutam profundamente as modificações ocorridas por meio da virtualização das práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas regulares. E é preciso que o professor que já deixou a universidade tenha acesso a essas discussões, seja por meio de formação continuada ou por meio de participação em grupos de discussões. De outra forma, as empresas de tecnologia continuarão a ocupar esse espaço, divulgando suas ferramentas e vendendo-as para escolas públicas e privadas como soluções completas e milagrosas.

***Design Thinking* como prática auxiliar à aquisição de LE no ambiente virtual: uma proposta metodológica**

O método de *Design Thinking* pode trazer contribuições significativas para o processo de aquisição de línguas estrangeiras, uma vez que envolve a criação de um ambiente autônomo de ensino, e admite (e tem como pressuposto básico) a atuação dos alunos como sujeitos do processo, ao do lado do professor, que conhecedor das teorias de aquisição de línguas estrangeiras e conhecedor das características dos alunos e do contexto em que estão inseridos, atuará de forma a organizar e a mediar o processo criativo. Além disso, utilizar essa ferramenta pode ser uma forma efetiva de se organizar a introdução ordenada de ferramentas tecnológicas em aulas de língua estrangeira.

Haverá quem afirme que o *Design Thinking* é uma ferramenta para o ambiente cooperativo, o que, em certa medida, é verdade. O *Design Thinking* tem suas bases na execução de projetos empresariais, e tem, por isso, ferramentas que visam a organização de ideias produzidas de forma colaborativa e multidisciplinar a fim de que se encontrem as melhores soluções para projetos específicos.

Entendemos que o processo de aquisição de línguas estrangeiras, assim como o processo de ensino e aprendizagem em outras áreas são como projetos, nos quais o professor tem de gerenciar pessoas, métodos e ferramentas em busca de uma solução: a aprendizagem.

O profissional de ensino tem de lidar constantemente com problemas, que envolvem indivíduos com diferentes características (apesar da comum aglutinação de alunos em uma mesma sala de aula/nível de acordo com seus rendimentos quantitativos). Trata-se de um projeto complexo e ativo, visto que “provavelmente há tantos fatores relacionados às diferenças individuais para aquisição de línguas estrangeiras quanto há indivíduos”³ (Gardner & MacIntyre, 1992, p.212, tradução nossa).

O professor surge então como o gestor de um projeto de ensino, que usará as ferramentas teóricas, metodológicas e tecnológicas de que dispõe, de modo a fomentar a colaboração entre alunos e professores, por meio do *Design Thinking*, para obter, não os resultados esperados, mas analisar os resultados obtidos e buscar por novas soluções para que o processo de aquisição linguístico ocorra de forma efetiva.

Faremos a seguir, uma sugestão de aplicação de *Design Thinking* aplicado à educação, considerando as expectativas, as crenças e os problemas relacionados à inserção da tecnologia em atividades escolares de aquisição de línguas estrangeiras. Para tanto, partiremos do princípio da premente necessidade de expansão do papel do professor, assim como da autonomia e da cooperação entre professor e de alunos. Salientamos que a seguinte proposta tem seu foco sobre o processo, e não sobre o método.

Criar empatia

A empatia é a peça central de um processo de design centrado no ser humano. É a parte do trabalho em que se procura entender as pessoas, dentro do contexto proposto pelo *Design Thinking*. É o esforço para compreender a forma e o porquê de suas ações, suas necessidades físicas e emocionais, o que elas pensam sobre o mundo, e o que é significativo para elas.

Por meio da criação de empatia entre professores e alunos, as características e o contexto social dos alunos são expostos. Assim, não temos mais o método, o material didático ou a ferramenta tecnológica como pontos centrais, mas sim a criação de um ambiente

³ There are probably as many factors that might account for individual differences in achievement in a second language as there are individuals.

cooperativo, no qual a voz de todos os envolvidos são ouvidas e consideradas para o sucesso do processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Comumente, em aulas de idiomas, foca-se no outro, no estrangeiro, distanciando a realidade e o ponto de vista do aprendiz da realidade e do ponto de vista dos falantes da língua-alvo. A primeira fase do processo de *Design Thinking* pode ser também oportuna para que se crie empatia entre o contexto do aluno e entre os países em que se falam as línguas estrangeiras em questão, considerando fatores de diversas ordens, sociais, culturais, políticas, econômicas, etc.

Ferramentas de tecnologia comunicacional podem contribuir de forma bastante relevante nessa fase. Alunos e professores têm a chance de buscar e selecionar informações sobre o elemento tratado, posteriormente compartilhando os dados levantados e sua percepção a respeito.

Nesta etapa inicial, é necessário que o professor entenda o processo de aprendizagem como um processo em constante desenvolvimento, inacabado. Será necessário que ele esteja disposto a revisar seus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a aquisição de línguas estrangeiras, assim como que compreenda a necessidade da participação efetiva do aluno na construção do próprio conhecimento.

Definido e compartilhado o objetivo a ser alcançado, que não necessariamente deve ser um planejamento anual, mas também definições sobre temas, projetos ou avaliações, por exemplo, iniciam-se as observações, conversas e entrevistas a respeito do objeto em análise. O professor deve dividir suas experiências (como professor e como aluno) com seus alunos e escutá-los. Assim, permitirá que eles participem ativamente, como sujeitos de sua própria aprendizagem, o que possivelmente já produzirá alguma motivação entre eles, considerando que a motivação é um dos grandes problemas entre os alunos de línguas estrangeiras em escola regular. Ao contrário de adultos, que se matriculam em escolas de idiomas por um motivo específico (trabalho, universidade, viagens, etc), crianças e adolescentes têm aulas como disciplina obrigatória, o que faz com que suas motivações de aprendizagem sejam bastante diferenciadas.

Em 2001, Gardner apresenta um esquema sobre a aquisição de línguas estrangeiras, envolvendo ambiente sociocultural, diferenças individuais (afetivas e cognitivas), contextos de aquisição de LE (formal ou informal) e resultados linguísticos: habilidades, conhecimento e competências ou não linguísticos: atitudes, motivação ou disposição. Dentre as diferenças individuais, devemos destacar a motivação. Gardner afirma que para que o aluno esteja motivado é necessário que ele se esforce, que tenha atitudes positivas, que saiba quais são seus objetivos e que deseje alcançá-lo. Tais características podem ser alcançadas na primeira fase do *Design thinking*, em que o aluno será observado, mas também envolvido, e sua posição, características e necessidades serão realmente consideradas.

Definir

“Definir” corresponde a trazer clareza e foco para o processo de design. É responsabilidade de um aplicador de *Design Thinking* definir o desafio que se está assumindo, com base no que se aprendeu sobre o usuário e sobre seu contexto ou, nesse caso, sobre o aluno e seu contexto, e sobre sua relação com o contexto do país e língua-alvos.

Fase de discussão entre alunos e professor a respeito dos resultados obtidos no momento “criar empatia”, de modo a procurar identificar os pontos mais relevantes para o tópico em questão e inspirar os alunos a participar da busca por soluções.

Nesse momento, professor e alunos devem reunir todos os resultados obtidos na primeira fase. O professor, inclusive, deve apresentar suas observações, criando assim um ambiente de transparência entre os alunos.

Caberá ao grupo decidir a forma mais adequada para que seus resultados sejam apresentados. Aqui o que importa é a definição do problema e a constituição de um ambiente cooperativo e reciprocamente influenciador entre alunos, professor e língua-alvo.

Professor  Aluno

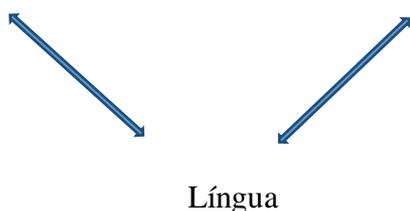


Figura 4 – Relações autônomas e cooperativas no processo de aquisição de língua estrangeira por meio da aplicação do *Design Thinking*

Fonte: elaborado pela autora

Imaginemos uma situação em que se trate de um problema relacionado à comunicação oral. Após terem sido feitas as observações e as conversas iniciais a respeito dos motivos pelos quais os alunos falam pouco na língua alvo, o grupo procurará no momento de definição, identificar os principais motivos pelos quais isso ocorre antes de partir para o passo seguinte.

Idealizar

“Idealizar” é a parte do processo de criação, em que se deve concentrar na geração de ideias. Mentalmente ela representa um processo de expandir, em termos de conceitos e resultados.

Tendo consciência do problema a ser solucionado, e após professor e alunos terem definido os elementos a serem solucionados, otimizados ou inseridos, é chegado o momento de gerar possíveis soluções. Neste momento, professor e alunos apresentam suas ideias, de modo a listar o maior número de soluções possíveis para o problema.

O professor deve apresentar as ferramentas de que a escola dispõe para a execução do projeto, sejam elas materiais físicos (livro, cadernos, espaços, computadores), materiais virtuais (acesso a Internet, softwares, aplicativos) e base teórica e metodológica do processo de aquisição de línguas estrangeiras.

O grupo agora tem consciência da questão a ser solucionada, da posição de todos os envolvidos a respeito do assunto e sabe de quais materiais dispõem para procurar solucioná-la.

Todas as ideias devem ser consideradas e apresentadas visualmente de modo que todos os envolvidos reflitam sobre elas durante o processo, gerando assim novas percepções.

O momento de ideação é aquele em que alunos e professor aplicam suas experiências, contexto social, percepções e necessidades na busca por soluções, mas de forma colaborativa, sem que se esqueçam da importância do outro no processo.

Prototipar

“Prototipar” corresponde a produzir modelos, ou seja, alunos e professor desenvolverão uma solução aplicável, de acordo com todos os passos anteriores. Nesse momento, serão desenvolvidas pesquisas, atividades, projetos, exercícios, ou serão definidos sites, softwares e aplicativos a serem utilizados. O momento de prototipar corresponde a apresentar um esboço de um projeto, com objetivos, materiais e passos determinados. O professor, mais uma vez, assume seu papel de gestor, pois atuará mediando as sugestões dos alunos de acordo com seu conhecimento teórico e metodológico a respeito do problema em questão.

É necessário que se dê atenção especial à pesquisa, procurando incentivar os alunos a buscar por diferentes fontes, a analisar e tratar criticamente as informações obtidas. A pesquisa em ambiente virtual em língua estrangeira é, aliás, um elemento a que se pode aplicar o *Design thinking* desde o primeiro passo.

Testar

“Testar” é a fase em que se solicita um feedback dos sujeitos envolvidos sobre os protótipos criados, de modo a ganhar a empatia das pessoas para as quais se está projetando. Alunos e professor poderão aplicar ferramentas tecnológicas, materiais e técnicas, que foram reunidas num projeto desenvolvido por todos. A realização da tarefa não se limitará a uma atividade ou tarefa proposta pelo professor (ainda que contextualizada), mas à participação

intelectual dos sujeitos envolvidos na delimitação, na análise e na criação de soluções. Teremos, portanto, na fase “testar” a aplicação de uma atividade realmente autônoma e colaborativa. Porém, mais importante que a própria atividade, será a análise e discussão subsequente. É importante que alunos e professores avaliem a solução e todo o projeto em conjunto, de modo a aperfeiçoar a técnica, ou mesmo o projeto executado, por meio da observação de resultados qualitativos.

Considerações finais

Apesar do interesse dos desenvolvedores e difusores do *Design Thinking* para fins educacionais, é nítido que o método ainda traz muitos traços de sua origem corporativa. Como afirmamos anteriormente, consideramos que o processo de aquisição de uma língua estrangeira em ambiente escolar não é algo estático, pelo contrario, está em constante modificação de acordo com as características e contextos de alunos e professores, de acordo com as necessidades dos alunos e de acordo com os aparatos físicos e tecnológicos de que dispõem. Desta forma, acreditamos que o processo deve ser tratado por meio da observação, discussão e busca por soluções, o que faz do *Design Thinking*, portanto, uma ferramenta aplicável e útil ao processo aqui tratado.

No entanto, para que o processo se ocorra efetivamente, é necessária uma mudança no papel e na autonomia dada aos professores, não mais transmissores de conhecimento, mas gestores do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Feito dessa forma, professor e alunos também atuarão colaborativamente de modo a trocar informações sobre métodos e técnicas sobre a aquisição de línguas estrangeiras e também sobre ferramentas tecnológicas disponíveis que possam ser uteis para o processo.

Mostramos aqui um breve exemplo de aplicação de *Design Thinking* para solucionar problemas relacionados à aquisição de línguas estrangeiras. O método pode ser aplicado para a solução de diversos elementos, tais como fontes de insumo, ansiedade, avaliações, temas abordados, conflitos interpessoais, ferramentas tecnológicas, etc.

O *Design Thinking* mostra-se, assim, como uma excelente ferramenta para tirar o professor de sua posição de transmissor de conhecimento, que precisa saber tudo para poder ensinar, e tira também o aluno da posição de depósito de informações. Tornam-se, na verdade, parceiros com um objetivo único em comum: dominar a língua estrangeira.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, C.M.C. Contribuições do *Design Thinking* para concepção de interfaces de Ambientes Virtuais de Aprendizagem centradas no ser humano. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17092015-135404/pt-br.php>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. A student's contribution to second language learning: Part I, Cognitive Factors. **Language Teaching**, 25, p.211-220, 1992. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2015.

INSTITUT OF DESIGN OF STANFORD. Disponível em: <http://dschool.stanford.edu/>. Acesso em 12 de março de 2016.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London, Prentice-Hall, 1982.